

“SI QUIERES, PUEDES”

**EXPLORACIÓN ETNOGRÁFICA DE LAS
PERCEPCIONES DE JÓVENES DE CLASE
TRABAJADORA SOBRE LA EDUCACIÓN Y LA
MOVILIDAD SOCIAL**

Trabajo final del grado en Antropología Social y Cultural

Maria Sáez Rodríguez
msaezrod8@alumnes.ub.edu

2019-2020

Tutor: Mikel Aramburu Otazu

“SI QUIERES, PUEDES”

EXPLORACIÓN ETNOGRÁFICA DE LAS PERCEPCIONES DE JÓVENES DE CLASE TRABAJADORA SOBRE LA EDUCACIÓN Y LA MOVILIDAD SOCIAL

RESUMEN

El presente trabajo etnográfico se centra en jóvenes de clase trabajadora que abandonan los estudios y se emplean en trabajos de baja cualificación. En primer lugar se presenta un marco teórico con las ideas de distintos autores sobre la producción cultural subalterna y la reproducción social. A continuación se establece un diálogo entre este marco y las observaciones hechas en el trabajo de campo con jóvenes de clase trabajadora. El análisis etnográfico nos permite esclarecer que tanto las formas culturales de resistencia, propias de lo que podríamos llamar una “contracultura” como los condicionantes externos, como la ideología dominante y los procesos de estigmatización a los que están sujetos, derivan en la adopción de maneras de pensar, sentir y actuar que les condenan a la reproducción social de su condición de clase.

PALABRAS CLAVE

contracultura, resistencia, exclusión social, estigma, juventud, clase, trabajo, escuela

ÍNDICE

0. Introducción.....	3-4
1. Presentación de la investigación.....	4-5
1.1 Formulación del problema de investigación. Hipótesis e ideas iniciales.....	4
1.2 Ámbito de la investigación: unidad de análisis, ámbito geográfico y período cronológico. Metodología.....	5
2. Marco teórico.....	6-12
2.1 Reproducción social y transmisión cultural.....	6-8
2.2 Exclusión social y estigma.....	8-12
3. Análisis etnográfico.....	12-31
3.1 Resistencia y (re)producción cultural.....	12-25
3.2 Ideología y estigma.....	25-31
4. Conclusiones preliminares.....	31-33
5. Bibliografía.....	34-36

0. INTRODUCCIÓN

España es uno de los países europeos con más abandono escolar prematuro: un 17,9% de las personas entre 18 y 24 años en 2018 frente a la media de 10,6% en la UE. Los estudiantes socioeconómicamente más desfavorecidos tienen el doble de probabilidades de tener bajo rendimiento escolar, lo que se traduce en que el abandono escolar prematuro sea más común entre ellos (OCDE, 2019) Este fenómeno es uno de los factores más influyentes en los procesos de exclusión social.

Los datos sobre desempleo y precariedad laboral de los jóvenes españoles también son alarmantes. En 2017, el paro juvenil era de más del 50%. En 2019, el 55,3% de los jóvenes españoles tenían contratos temporales y un 26,8% a tiempo parcial, además de una tasa de paro del 24,8% y de 15,8% de subempleo. (Observatorio de Emancipación, 2019) Según encuestas del 2017, el 48% de los jóvenes españoles aceptaría cualquier trabajo, sin importar el lugar ni el sueldo (Laullón, Sánchez, 2017: 76)

Hay un vínculo entre los itinerarios educativos, el mundo del trabajo y la clase social. De los jóvenes que no acabaron la ESO y los que abandonaron los estudios después de esta, el 25% están desempleados. Otro dato preocupante es que un 20,2% de jóvenes españoles entre 18 y 24 años ni estudia ni trabaja, siendo el tercer país europeo con más jóvenes en esta situación. (OCDE, 2019)

Carrasco, Pamies y Narciso identifican como factores de protección frente al abandono escolar prematuro la vinculación escolar, el apoyo escolar y social y las aspiraciones educativas y profesionales del alumnado. (Carrasco *et al.*, 2018) En este trabajo se pretende profundizar sobre las razones del abandono escolar en jóvenes de clase trabajadora¹ que identifican ellos mismos, así como qué consecuencias tiene este en sus expectativas de

¹ En el presente trabajo se entiende como clase trabajadora o clase baja al conjunto de personas con un bajo poder adquisitivo, ya sean asalariadas, desempleadas, autónomas, trabajadores de la economía sumergida, etc. así como a los hijos de todos los anteriores, considerando que pese a la heterogeneidad del grupo todos comparten un estatus social bajo y recursos socioeconómicos limitados.

movilidad social y en su transición al mundo laboral. Si bien sabemos que se trata de una cuestión de reproducción social, que los chicos y chicas de clase trabajadora ocupen trabajos precarios no solo se debe a motivos estructurales sino que, como siempre, la cultura y la subjetividad juegan un papel importante en dicho proceso. Por ello desde el trabajo etnográfico podemos acercarnos al análisis de estos factores, poniendo las ideas, discursos y prácticas de estos jóvenes en el centro.

1. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Formulación del problema de investigación. Hipótesis e ideas iniciales.

El tema de investigación son las ideas de los jóvenes de clase trabajadora sobre la educación y la movilidad social. Poniendo en el centro al grupo subalterno, partiendo de sus discursos, se pretendía contestar a las siguientes cuestiones. ¿Juega la condición de clase de los jóvenes un papel en su nivel de oposición a la escuela? En cuanto a su oposición, ¿podríamos categorizar sus prácticas e ideas como una contracultura de resistencia? ¿Qué perspectivas de movilidad social tienen? Partiendo de la idea de que se da una reproducción social, ¿qué papel juegan el estigma y ellos mismos en esta?

La hipótesis principal era que su situación socioeconómica desfavorecida favorecería que estos jóvenes tuvieran un discurso crítico, que no formalmente articulado, hacia la institución educativa. En cuanto a la movilidad social, esperaba observar una relativamente baja identidad de clase pero sí una articulación de un “nosotros” a través de la diferenciación oposicional de la clase media-alta y sus valores. Así, esperaba encontrar una aspiración a la movilidad social pero con escepticismo debido a los impedimentos para alcanzarla. Por último, predecía un fuerte impacto de los procesos de estigmatización sobre su autoimagen individual y como grupo.

1.2 Ámbito de la investigación: unidad de análisis, ámbito geográfico y período cronológico. Metodología.

El ámbito de investigación del presente trabajo se limita a diez jóvenes que participan del Tastet d'Oficis, un programa de acompañamiento socioeducativo, prelaboral y de inserción comunitaria para jóvenes de entre 16 y 22 años de los barrios del norte del Distrito de Nou Barris, gestionado por la Associació Comunitària de Verdum, el Pla Comunitari de Roquetes y el Institut Municipal de Serveis Socials. Este programa pretende impulsar la inserción laboral de jóvenes considerados en riesgo de exclusión social.

Dicho proyecto no ha sido más que la vía para encontrar un grupo cerrado de jóvenes con los que establecer rapport y realizar la investigación. Se trata de tres chicos y siete chicas de entre 17 y 21 años, todos residentes de Nou Barris, ocho de los cuales son inmigrantes de primera o segunda generación.

El trabajo de campo se ha realizado durante más de seis meses. Entré al campo gracias a que una de las participantes del Tastet es conocida de una amiga. Ante todo quería centrarme en la observación participante en sus actividades diarias, desde pasar tiempo en la calle hasta ir a trabajar, pero establecer una relación de confianza fue un proceso lento. Así es que, debido a esto y a la forzosa finalización del trabajo de campo debido a la crisis sanitaria, mis observaciones etnográficas se basan en gran parte en entrevistas semiestructuradas individuales y grupales, habiendo realizado diez y tres respectivamente. Sin embargo, el tiempo dedicado a la observación etnográfica, mayormente en la calle y manteniendo conversaciones informales también ha sido fuente de información relevante.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Reproducción social y (re)producción cultural

En este primer apartado definimos los procesos de reproducción social y cultural, cómo estos mantienen el status quo y de qué manera se dan concretamente en la escuela y en la transición al mundo laboral, atravesados por la clase social.

En *Los herederos* Bourdieu y Passeron exponen cómo el conocimiento institucionalizado y los títulos participan de la exclusión social y reproducen la sociedad de clases. En nuestra sociedad el capital económico se ha enmascarado con la valoración del *capital cultural*, que pertenece a los grupos privilegiados, y su transmisión asegura también la de sus privilegios a sus descendientes. El conocimiento formal, impartido en la escuela, está vinculado a elementos de clase, pues su adquisición depende del capital cultural del que se dispone previamente a la escolarización, capital al que los jóvenes de clase trabajadora han tenido menor acceso. La institución escolar reproduce la estructura social: selecciona y separa a los alumnos según su capital cultural (y por lo tanto económico) heredado, de esta manera mantiene las diferencias sociales previas. (Bourdieu, Passeron, 2003)

La escuela constituye un sistema de clasificación y de ordenación, marcando a los elegidos para el resto de sus vidas y legitimando su poder y dominación en el espacio social. Sin embargo los sujetos sociales, en este caso alumnos, no están completamente sometidos a las fuerzas sociales que les dominan. Son agentes (parcialmente) conscientes que tienen un sentido práctico, disponen de sistemas de estructuras cognoscitivas duraderas y esquemas de acción con los que se perciben las situaciones y se guían las acciones para actuar consecuentemente. Esto es el *habitus*, la expresión de la experiencia vivida de cada sujeto en la posición social que ocupa. La estructura se incorpora en los *habitus* de los sujetos y se expresa en sus prácticas y creencias. El *habitus* incorporado, que depende del capital

cultural y económico, orienta la dirección y las decisiones, en este caso, de los alumnos (Bourdieu, 2005).

Paul Willis va más allá de las teorías de la reproducción e investiga de qué manera la cultura de los dominados, que no es una sino varias, penetra en la institución escolar y se opone a la cultura dominante. Elabora su análisis partiendo del concepto de “producción cultural”, entendiendo por ello un conjunto de prácticas colectivas de un grupo subordinado para ejercer la resistencia. Es crucial para este trabajo acotar también a qué nos referimos con reproducción social y reproducción cultural, así como más concretamente cómo se dan estos procesos en espacios como la escuela o en proyecciones sobre la movilidad social.

La obra de referencia para dichos conceptos así como de inspiración de este trabajo es *Aprendiendo a trabajar* de Paul Willis (2017 [1977]), en la que analiza la relación entre lo que llama “cultura contraescolar” (definida principalmente por una oposición a lo académico) y la educación formal. Realiza una exhaustiva etnografía para analizar cómo las relaciones conflictivas entre los alumnos inconformistas de clase obrera (que encarnan la “cultura contraescolar”) y la institución escolar resultan en que los primeros elijan abandonar los estudios y acceder a trabajos propios de la clase trabajadora de la época, reproduciendo su condición de clase. En otras palabras, cómo la producción cultural de la cultura contraescolar obrera participa de la reproducción cultural que resulta en reproducción social. (Willis, 2017)

En términos de Bourdieu, diríamos que el proceso de transmisión cultural que se da en la escuela consigue que los jóvenes de clase trabajadora reproduzcan su habitus enclasadado, es decir su capital cultural incorporado. Así, la estructura social es interiorizada y los jóvenes reproducen maneras de pensar, sentir y actuar propias de su posición social. A su vez, la cultura contraescolar se encarga del proceso de transmisión cultural de clase, impulsando a los jóvenes de clase trabajadora a ocupar oficios asociados a esta y por lo tanto reproduciendo la estructura social. Pese a la proyección de una falsa autonomía para decidir, los trabajos de clase trabajadora se les

imponen sin necesidad coerción física: reproduciendo la idea de que hay que aceptarlos por una falta de capacidades o educación. (Willis, 2017)

Sin embargo, la reproducción social no es automática ni se da apartada de los procesos subjetivos sino que es conciliada por la cultura y es un proceso conflictivo y relacional que se da en espacios sociales como la escuela. La reproducción cultural resulta de la relación, no predeterminada, entre la cultura dominante y la producción cultural de los grupos subalternos. La producción (contra)cultural se autoconstruye colectivamente y de forma creativa, penetrando en la cultura hegemónica, aunque solo parcialmente ya que esta la limita. (Willis, 2017) (Martinera, 2013). En otras palabras, los actores atribuyen significados a sus prácticas de insubordinación a la cultura dominante, generan definiciones alternativas, pero interiorizan procesos económicos y históricos como el clasismo, el racismo, etc. La creatividad de su contracultura de resistencia acaba generando una rebeldía autodestructiva, que pese a proteger parcialmente de los procesos de marginación no resulta en transformaciones de la estructura social (Bourgois, 2010)

Dichos procesos de reproducción cultural se dan por lo tanto con la participación del grupo subalterno, que como veremos a continuación produce su contracultura desde una posición estigmatizada. Bourgois (2010) expone que las personas estigmatizadas están estereotipadas y acaban cumpliendo con su rol en la sociedad. El estigma, como las instituciones y el conjunto social, les impide desarrollarse libremente como personas y les produce rechazo hacia ellos mismos y el resto de la sociedad.

2.2 Clase, exclusión social y estigma

Según Willis, las estructuras de poder dejan su impronta en los significados y comportamientos culturales. Willis atribuye el éxito del sometimiento al uso por parte del poder de lo que llama “libertades aparentes”, que resultan en que se acepte la limitación de oportunidades. Esto está directamente relacionado con las nociones de justicia de la ideología burguesa dominante,

que justifica las desigualdades al considerarlas fruto de las diferencias de mérito personal. (Willis, 2017)

Más adelante veremos los efectos del estigma sobre los individuos, sin embargo también cabe mencionar el proceso de estigmatización al que es sujeta la clase trabajadora como colectivo.

El estigma es una alteridad negativa que acusa al individuo o grupo de su diferencia y existe como herramienta simbólica material y económica, de dominación y control social (Goffman, 1970) a través de la culpabilización y demonización del grupo estigmatizado. Una de sus consecuencias es la alienación grupal y la alteración de la identidad del yo, procesos que como veremos se dan en la clase obrera. Owen Jones se remonta a la desindustrialización thatcherista de Inglaterra para explicar el debilitamiento de la identidad de clase trabajadora. Argumenta que las políticas thatcheristas acabaron con los ejes de identidad de la clase obrera, como fueron la industria y el sindicalismo, que les otorgaban orgullo. (Jones, 2018) En términos de Goffman, una identidad deteriorada fruto de la estigmatización de la clase obrera.

La ideología individualista y meritocrática que sitúa la aspiración en el centro y solo entiende el progreso personal como ascenso en la escala social. Este ascenso, además, siempre es promovido como un objetivo a ser alcanzado individualmente, nunca de manera colectiva. Partiendo de una falsa igualdad de oportunidades, se entiende que quien no asciende es debido a su falta de ambición y no a desigualdades sistémicas. (Jones, 2018) En otras palabras, la estigmatización de clase promueve la idea de que la gente acomodada lo es gracias a su esfuerzo y dedicación y por lo tanto los pobres merecen su suerte. Siguiendo estos discursos, la pobreza o marginalidad se relaciona con la ausencia de disciplina, la inestabilidad emocional, el abuso de sustancias, etc. y por lo tanto para acabar con ella no hace falta redistribuir la riqueza sino educar y disciplinar a los pobres. En palabras de Jones,

Los problemas sociales en las comunidades de clase trabajadora se magnifican y luego se achacan a las características personales y estilos de vida de sus

habitantes. El siguiente paso lógico es retirar la ayuda económica del Estado a esas comunidades y, en su lugar, centrarse en cambiar el comportamiento individual (Jones, 2011: 105)

Cuanto peor es la autoestima mayor es la aceptación de las desigualdades. De esta manera, al tener la clase trabajadora una autoimagen profundamente deteriorada, legitima la desigualdad de la que es víctima. El grupo descentra sus intereses y valores para incorporar y actuar acorde a los de otro grupo social (Latorre, 2015) Una vez más, la clave no está en que la masa obedezca pasivamente a las imposiciones de las élites sino en que las consideren justas.

Para que todos los grupos sociales actúen acorde a los intereses de un solo grupo social dominante, se tiene que dar un proceso de pérdida identitaria. Como vemos en *Chavs* (Jones, 2018) las élites se aseguran el control de los medios de comunicación, discursos políticos, etc. que estigmatizan a la clase obrera. En términos foucaultianos, el poder cuenta con dispositivos de adoctrinamiento, control y castigo para imponerse sin fuerza física. Estos son aparatos ideológicos e instituciones como la escuela que ejercen una violencia simbólica y que resultan en la división entre lo socialmente aceptable y lo inaceptable, el llamado paradigma de la normalidad. Para Foucault, el poder que se ejerce es disciplinario en cuanto a que va más allá de los dispositivos del Estado y se ejerce por parte del conjunto de la sociedad, que se encarga de delimitar las pautas de conducta y pensamiento adecuadas y de que todos sus miembros las respeten. Así, ya no se trata únicamente de una imposición por parte de las élites sino también de procesos de coacción entre iguales (Foucault, 2015)

Debemos considerar también los efectos de la marcación y el estigma en los individuos y más concretamente en los jóvenes de clase trabajadora.

A través de las experiencias en las instituciones y las relaciones que se establecen en estas se va generando la autoimagen y autovalía, directamente relacionadas con cómo creemos que nos perciben. Kaplan y García exponen que sus investigaciones de campo les han permitido

observar que los estudiantes que han pasado por procesos de exclusión social son los que más se autoperciben como culpables de su fracaso. (Kaplan, García, 2006)

Las categorías inclusión-exclusión tienen una eficacia simbólica al etiquetar a los grupos y sujetos, que las incorporan y naturalizan. La producción de la subjetividad es un proceso dialéctico entre condiciones objetivas y elementos simbólicos, pues hay condicionantes objetivos y expectativas subjetivas. Al entrar en el sistema educativo los alumnos ya cuentan con unas limitaciones objetivas derivados de su condición social o estructural y a partir de estas desarrollan una percepción subjetiva de sus limitaciones (Kaplan, García, 2006)

Para entender la relación entre trayectorias educativas y laborales y estigma debemos entender la escuela como constructora de subjetividad. El sistema escolar y los maestros clasifican a los alumnos imponiendo juicios sobre ellos que son legitimados y naturalizados (Carrasco *et al.*, 2018). Kaplan y García exponen cómo según investigaciones de Bourdieu así como las suyas se observa un mayor uso de lenguaje peyorativo explícito por parte de los docentes cuanto más baja sea la clase social del alumno al que se dirigen. Estos alumnos vienen ya señalados al entrar a la escuela y en ella se les refuerza el estigma, de manera que ellos mismos acaban interiorizando los adjetivos que se les atribuyen y por ello a menudo se culpan a sí mismos culpan de su “fracaso” (Kaplan, García, 2006)

Las categorías o taxonomías sociales, descriptivas y prescriptivas, no son naturales sino resultado de procesos históricos y culturales conflictivos. Kaplan y García hablan de una categoría que se usa frecuentemente: la de “alumno pobre”, que no solo será visto como tal sino tratado acorde a esta etiqueta, pues la categorización de un sujeto supone unas expectativas respecto a este (Kaplan, García, 2006) Siguiendo a Goffman, cuando un atributo o categoría está ampliamente desvalorizado a nivel social pasa a ser un estigma. Los sujetos que poseen atributos estigmatizados sienten vergüenza e intentan esconder su condición. El estigma causa diferenciación

y discriminación, inferiorizando y marginalizando a los estigmatizados. La estigmatización se naturaliza porque no se considera que dichos atributos y el hecho de que sean negativos sea resultado de construcciones culturales e históricas (Goffman, 1970) Un ejemplo sería la creencia de que los jóvenes de clase trabajadora son más conflictivos por naturaleza. Según esta teoría los sujetos estigmatizados interiorizarían lo que se les atribuye y naturalizarían su propia condición subordinada, por ello los jóvenes de clase trabajadora tendrían unas expectativas y una noción de sus limitaciones propias de su imagen estigmatizada.

De esta manera, las consecuencias sociales para el estigmatizado son menores oportunidades y la limitación de sus movimientos, así como una pérdida de identidad y una (auto)imagen deteriorada. Es un proceso que mantiene el modelo social de sistemas de poder y jerarquías y evita que los sujetos intenten transformarlo o acabar con este. Sobre los efectos sobre el individuo, Goffman arguye que el estigma ataca a las cualidades del estigmatizado, controla sus acciones y va en favor del deterioramiento de su identidad, pues remarca sus atributos considerados negativos y los desmarca de su realidad ideológica, conduciéndolo a tener poca confianza en sí mismo y autoperibirse como defectuoso. (Goffman, 1970)

3. ANÁLISIS ETNOGRÁFICO

3.1 Resistencia y (re)producción cultural

El presente análisis etnográfico parte de la observación de un diálogo conflictivo entre formas de resistencia, resultado de la producción cultural de la cultura contraescolar que encarnan los jóvenes que han participado en la etnografía, y los obstáculos que impiden que estas lleguen a articularse colectivamente y limitan su potencial transformador. Con resistencias me refiero a maneras de pensar, sentir y actuar por parte de los miembros de la cultura subalterna que contravienen algunas premisas del orden establecido aunque no se articulan para transformarlo. Son prácticas, ideas y discursos

que confrontan las hegemónicas de la ideología dominante. Estas pueden ser acciones de insubordinación directas o indirectas, discursos críticos más o menos explícitos, o formas de adaptación a través de las que los jóvenes recogen los símbolos y significados que les proporciona la cultura dominante y los adaptan para su propia construcción de significados. Son elementos que pretenden influenciar en las condiciones de existencia de los miembros de una cultura y su posición en esta. Por otro lado están los obstáculos, elementos de la propia contracultura que desorganizan y coartan el potencial transformador de las formas de resistencia. Veremos más adelante que hay obstáculos generados internamente por el propio grupo pero que también hay otros externos como la ideología.

Los jóvenes que nos ocupan elaboran desde el estigma una contracultura con maneras de pensar, sentir y actuar que pretenden paliar los efectos del individualismo, la meritocracia y el clasismo. Las categorías de análisis extraídas de la investigación etnográfica, dada su complejidad, pueden promover tanto la resistencia como la reproducción cultural (a través de formas culturales que llevan a los jóvenes a su “autocondena” (Bourgois, 2010). Gracias a los obstáculos, las formas de resistencia de la cultura contraescolar acaban incorporándose al status quo y no alcanzan su máximo potencial transformador.

Los estudios

El elemento de resistencia más claro que he observado es el rechazo de todo lo académico. La actitud de los alumnos respecto la escuela depende de en qué medida se identifiquen con esta y hasta qué punto la valoren como útil. Es decir, según los valores escolares concuerden con los del lugar de origen, el hogar, los alumnos se identificarán más o menos con la escuela. Sin embargo, si los alumnos perciben que la escuela puede ser un medio que les aporte éxito, se relacionan con esta de manera instrumental. Cuanto mayor sea la identificación y la relación instrumental, mayor será la integración en el sistema escolar y menor el conflicto. (Enguita, 1990) Cabe destacar aquí que ninguno de los progenitores de los jóvenes que han

participado en la etnografía tiene estudios superiores, un tercio de ellos se encuentra en situación de desempleo y el resto en empleos de baja cualificación.

Los jóvenes que nos ocupan muestran un claro rechazo a la escuela y los docentes, lo que podemos identificar como un factor de resistencia cultural al paradigma de la enseñanza. Estos jóvenes consideraron que el instituto era tedioso, inútil, “un palo”; que exigía demasiada implicación de tiempo y esfuerzo. Así, el conocimiento de la escuela carece para ellos de sentido y valoran más otros conocimientos del “mundo real”, especialmente del mundo laboral, rechazando el conocimiento formal o académico. Su cultura critica las equivalencias que les había prometido la institución escolar: todos los jóvenes expresan, de manera más o menos directa, la denuncia de que estudiar no es garantía de tener un mejor futuro laboral. Además, conciben como una “injusticia” que se considere “superiores” (en sus propios términos) a los jóvenes que cuentan con más títulos.

Atenea tiene 17 años, cursó los cuatro cursos de la ESO pero no se graduó porque en el último suspendió demasiadas asignaturas. Sobre la ESO protesta:

¿Qué tiene que ver un trozo de papel a que no pueda trabajar, sabes? [...] O sea, los títulos yo creo que, es más bien como que has llegao... hasta la final, te has sacao eso. Pero luego ese papel es cómo... ¿de qué te sirve, no? Hay personas que han llegao a cuarto como yo y no lo tengo ese papel. Y hay otras que sí se lo han sacao y yo he estao también de haber llegao hasta ahí, lo que a mí no me han dao el papel y a tí sí te lo han dao. ¿Sabes? Y me valoran menos que a ella y a lo mejor a ella sí la cogerían y a mí no y hemos estao en las mismas solo que ella sí tiene el papel y yo no.

De los diez jóvenes, solo la mitad terminaron la ESO (lo que ya consideran un nivel de estudios “muy avanzado”, según la expresión empleada por uno de ellos) y todos afirman que la mayoría de sus amigos y conocidos del barrio no lo han conseguido. De los que no la terminaron, solo dos querían volver a intentarlo, otros dos de ellos no quieren seguir estudiando y el resto

quieren realizar ciclos formativos de grado medio, ninguno de grado superior, ni estudiar Bachillerato, ni acceder a la Universidad. Sorprende que pese a estos datos todos muestren perplejidad cuando se les pregunta sobre el “fracaso escolar” y afirmen que nunca han oído hablar de ello. Cuando usaba este término solían mirarse entre ellos y encogerse de hombros, así que probé a expresarlo con otras palabras: en más de una ocasión les comenté a algunos de ellos qué se entiende por abandono escolar “prematureo” o “temprano” y me contestaron que ellos “no creen en esas cosas que dicen los profesores”, como si se tratara de algo inventado. Reconocen que en su entorno los jóvenes abandonan los estudios antes o justo al terminar la ESO, pero no lo conceptualizan como un problema social que vaya más allá de su realidad cercana y que tenga un nombre.

Cabe considerar también su relación con los programas de orientación laboral o profesional. Expresan que participan del Tastet d’Oficis “por hacer algo” y “hinchar el currículum”, pero ninguno muestra confianza en que vaya a resultar en encontrar mejores empleos. Pese a que reconozcan lo positivo de los objetivos formales del programa, lo menosprecian por no darles un trabajo “de verdad”. Además de nuevo expresan un rechazo al contenido impartido en este programa por considerarlo poco útil, “para tontos” o “como para niños pequeños”. Los programas de inserción laboral como este no admiten que no todos van a ascender socioeconómicamente, generalizan la lógica individualista y transmiten la idea de que el éxito también puede darse en forma de realizar un trabajo poco cualificado pero de manera honrada y satisfactoria, de esta manera pueden prometer algo a todos los jóvenes de clase trabajadora. (Willis, 2017) Su participación en este programa puede ser uno de los motivos de que sus expectativas de inserción laboral sean relativamente elevadas. En las sesiones de formación del programa a las que asistí observé un constante refuerzo de la idea de que su esfuerzo personal podía conseguirles desde el éxito en una entrevista de trabajo hasta que les hiciesen fijos en un empleo, promoviendo así la idea de que todos tienen numerosas posibilidades de conseguir una buena posición en el mercado laboral. En una ocasión una de las jóvenes lo expresaba así: “solo

tengo que practicar más lo de hablar en las entrevistas y luego ya me darán trabajos”

Todos conciben que estos programas les van a ayudar en mayor o menor medida y por eso, según lo que exponen, participan de ellos de manera voluntaria, aunque no podemos saber en este punto de la investigación etnográfica si están sujetos a algún tipo de presión (familiar, de la escuela, de Servicios Sociales). Sin embargo, perciben las oportunidades que les ofrecen proyectos de inserción laboral como el Tastet d'Oficis como algo temporal e insatisfactorio, aunque necesario a modo de “transición” al “verdadero” mundo laboral.

Como se ha dicho, estos jóvenes saben que estudiar no les garantiza un mejor empleo, aunque como veremos más adelante a veces expresen lo contrario. Este conocimiento provoca desilusión por los estudios, su rechazo colectivo y una sumisión precoz a las posibilidades reales, abandonando el instituto y empezando la búsqueda de empleo. Identifico estas formas de pensar, sentir y actuar como una forma de resistencia cultural puesto que implícitamente supone una denuncia de la meritocracia, sin embargo a la vez les llevan a rechazar la educación y por lo tanto suponen una “autocondena” (Bourgois, 2010) a seguir reproduciendo su situación socioeconómicamente desfavorecida.

El trabajo

De diez jóvenes, todos están buscando trabajo activamente; la mitad no han trabajado nunca y la otra mitad lo ha hecho o bien en la economía sumergida o en empleos de baja cualificación y precarios. La entrada al mundo laboral es para estos jóvenes la prueba de que estaban en lo cierto en su rechazo de la escuela, la orientación laboral y el conocimiento académico. Andrea, de 19 años, dejó los estudios al acabar la ESO y ahora hace prácticas en un hotel, en el que si la contrataran cobraría lo que considera un “buen sueldo”:

Por ejemplo mira, tengo una amiga que ha estudiado, eh... para ser médico, no sé cómo se dice, sanitaria... Algo así. Y está en un hospital y cobra como 1200, 1300 me ha dicho y le digo "¡Joder tía, si hasta yo de camarera en un hotel cobro 1400! ¿Sabes? O sea... Y estudias tanto, ¿pa qué pa cobrar 1200?

En orientación profesional observé que se les presenta un mercado laboral con empleos muy diferenciados, con una infinidad de posibilidades entre las que elegir según sus motivaciones y talentos. Sin embargo, estos jóvenes no diferencian entre tipos de trabajos que están disponibles para ellos, la elección de un empleo es aparentemente arbitraria. Podemos reconocer una manera de pensar que pese a no estar articulada en un discurso explícito es crítica con la imagen que la orientación profesional ofrece del mercado laboral. Los jóvenes la desafían con su manera instrumental de relacionarse con el trabajo, en el que no esperan obtener satisfacción personal ni desarrollar su creatividad y capacidades. Lo identifico como una forma de resistencia, por mantener una actitud opuesta a la que se les impulsa a tener desde los discursos del programa de orientación profesional.

Hablan más de las condiciones laborales que de trabajos concretos, al hablar sobre su empleo no se detienen en explicar sus funciones, si lo disfrutan o en ocasiones ni siquiera concretan de qué trabajan, por lo que cabe preguntarnos: ¿Realmente asumen la supuesta diversidad de trabajos que les ofrecen y que hay un trabajo indicado para ellos según sus habilidades y gustos, si solo hablan de la "forma" del trabajo (condiciones laborales y salariales) y no del "contenido"?

Lo único que especifican sobre sus empleos y sus criterios a la hora de distinguir entre distintos trabajos son el nivel salarial y si se requiere un esfuerzo físico. En primer lugar, el salario constituye para ellos el factor decisivo a la hora de valorar un empleo y es lo que guía sus decisiones (cuando pueden tomarlas) en el mundo laboral. Andrea comentaba a una amiga, en una entrevista grupal:

A ver, tienes que ver el sueldo, no te pueden pagar 500 y algo por yo qué sé, por ocho horas. También tienes que ver si te pagan bien y está bien las horas y todo si... Pero no sé, yo en sí... Es que no tengo un sitio en concreto en donde trabajar, como si es una cafetería, un 365, un Macxipan, un Mercadona, Condis... me da igual.

En segundo lugar, destaca el hecho de que para ellos los trabajos que merecen más salario son los de mayor esfuerzo físico: los ejemplos recurrentes son trabajar de limpiadora o de bombero. Si bien, al igual que en la ideología capitalista, jerarquizan entre distintos empleos, sus criterios para hacerlo son otros. Reconocen positivamente el esfuerzo físico en el trabajo, valorizando positivamente empleos característicos de la clase trabajadora. Desarrollan categorías de reconocimiento alternativas a las dominantes, más afines a los modos de vida de su contracultura. Por eso hablamos de resistencia, porque la defensa de que estos empleos deberían estar mejor remunerados podría pretender transformar las condiciones materiales de existencia de su clase social.

Supuestamente dicen que lo más bajo es ser de limpiadora, ¿vale? Yo eso no lo veo bajo, porque es un trabajo igual [...] Y yo sí que veo todos los trabajos igual, porque se levanta pronto igual que tú, viene cansao a su casa igual que tú, o sea...

Cada mes le pagan igual que te pagan a tí, o sea que... Diferente es, haces diferentes cosas pero en realidad haces lo mismo, entonces... Encima de que se dejan la espalda, es que deberían de cobrar más.

Como vemos, en su cultura contraescolar se da un reconocimiento positivo de la fuerza de trabajo y se señala el engaño de la promesa de movilidad social como resultado de esfuerzo académico. De esta manera, estos jóvenes limitan la absorción de la ideología dominante y celebran culturalmente sus capacidades usadas para sus propios objetivos. Su oposición a la idea dominante del trabajo como espacio de realización personal podría derivar en un discurso crítico articulado y con potencial transformador, pero como veremos hay varios obstáculos que lo impiden.

La calle

La calle, aunque fuente de formas culturales de resistencia, también funciona como un obstáculo para sus intereses y contribuye a la reproducción social.

El sentimiento de fracaso que se tiene en los estudios y en el mundo laboral hace que estar en la calle se viva como una liberación y esta sea un espacio en el que desenvolverse como uno quiera, lejos de la obediencia y sumisión que requieren el instituto y el trabajo. En ocasiones, la calle puede llegar a ser un espacio de transgresión de las normas sociales que generan tanta presión sobre estos jóvenes, conduciendo a la “delincuencia juvenil” o simplemente a actitudes no acordes con las normas sociales. En la calle los jóvenes habitan sin la presencia constante de figuras de autoridad que les limite a comportamientos normativos y la reproducción de actitudes que transgreden las normas sociales puede conducirlos a la marginalidad. (Melo, 1999) Los jóvenes acaban incorporando su marginalidad y la pérdida de confianza en la sociedad los aleja de la participación social. Sin embargo, cabe remarcar que dichas transgresiones pueden ser estrategias de supervivencia ante las violencias sufridas como causa de su estigmatización social e institucional. La mayor parte de horas de observación participante han sido en la calle porque es donde estos jóvenes se desenvuelven con más naturalidad, donde conversaban conmigo usando su propio lenguaje y sin intentar decirme aquello que consideraban que yo quería oír, lo políticamente correcto. En la calle, fumando, charlando y paseando se han permitido mostrarse críticos ante la escuela, el trabajo, los Servicios Sociales, etc., mientras que en las entrevistas realizadas en espacios cerrados (la mayoría en equipamientos municipales que nos cedían una sala) apenas se quejaban de su relación con dichas instituciones.

Las estructura jerárquica de estatus en la calle no es la misma que promueve la ideología formal o dominante. En el barrio se valoran otros atributos distintos y percibidos como opuestos a las capacidades

académicas. Esto permite que algunos jóvenes de clase trabajadora gocen de privilegios sociales en la calle que no tienen en la escuela. Pueden tener un estatus elevado si en la calle se valora, por ejemplo, el abandono escolar, el tener experiencia “de calle” o cierta estética, etc. Sin embargo, estos criterios no son compatibles con el sistema de estatus formal y por lo tanto pueden conllevar consecuencias negativas en el espacio social más amplio dominado por la ideología formal y así conducir al aislamiento o a la adopción de roles marginalizados en la sociedad. (Melo, 1999) De alguna manera, los jóvenes de esta etnografía conocen estas consecuencias, algunos porque las han vivido y otros porque autoridades como los educadores sociales, los docentes o sus familias les han prevenido de ellas. La que identifican más a menudo es el abandono escolar por la calle, a la que atribuyen cierta peligrosidad y conciben como “mala influencia”. Por ello muchos expresan que *antes* “malgastaban” su tiempo en la calle pero *ahora* se han dado cuenta de que no les aportaba “nada bueno”. Quieren evitar la marginalidad a toda costa, aunque suponga alejarse de sus amistades y del ocio que todos expresan que disfrutaban. Víctor tiene 17 años y como más de uno de estos jóvenes dice que se alejó de los estudios porque quería ganarse la simpatía de sus conocidos del barrio:

Sí. Muchos también que quieren ir de malote y dicen "ah, pues yo no voy al cole" no sé qué. Que es lo típico, pero claro, luego de mayor lo piensas y dices ah, bueno, fui tonto.

Pese a todo, la mayoría concluyen que es en la calle donde pasan su tiempo libre y que consideran muy importante para ellos el barrio y sus amigos. Contrariamente a lo que afirma Willis (2008) en su artículo más reciente sobre la estrecha relación actual entre el mercado y la construcción de subjetividad de las nuevas generaciones, la identidad de estos jóvenes, aunque no se define por la clase social, sí está profundamente ligada con la calle y con el barrio.

Algunos elementos de la cultura contraescolar observada son más que maneras críticas de pensar, sentir y actuar y pueden llegar a ser verdaderas

resistencias y pequeñas derrotas, como el hecho de que su cultura reserva tiempo para actividades culturales que se desarrollan fuera de los patrones burgueses del tiempo; estar en la calle sin hacer nada “productivo”.

En el barrio los sistemas de estatus desarrollados por los jóvenes son diferentes a los que dominan en la sociedad. La calle y todo lo que en ella se desarrolla son su espacio de socialización, donde se desarrolla su identidad, ligada a un sistema propio de prestigios. En este contexto, estar integrados a menudo implica rechazar la escuela, participar de peleas, el consumo de drogas... y estar aislado o “ser un pringado” es resultado del desarrollo de actividades para la movilidad social, como puede ser estudiar o trabajar formalmente. Quien quiere ascender trabaja “de lo que sea”, quien quiere oponer resistencia permanece “en las calles”, siendo la segunda opción la que conduce más directamente a la exclusión social (o de manera más visible) pero teniendo en cuenta que la primera, en realidad, no es garantía de la integración en la sociedad y ni siquiera de movilidad social.

Sería necesario investigar más a fondo sobre la tensión entre el barrio, el consumo y el ocio. Por una parte, estos jóvenes explican que disfrutan de su tiempo de ocio con el uso de nuevas tecnologías, que es su principal consumo. Volviendo a lo que decía Willis (2008), el mercado y sus bienes resultan envolventes y atractivos para estos jóvenes y les proporcionan bases materiales y simbólicas sobre las que desarrollar su identidad. Sin embargo, todos los jóvenes explican que anteriormente “se pasaban el día en la calle”, es decir que la mayor parte del tiempo destinada al ocio se hacía en el espacio público, en el que socializan sin el uso de ninguna tecnología e incluso sin consumir ninguna mercancía ni bien material (salvo la marihuana). En los largos ratos que pasé con ellos en la calle, que ocupan la mayoría de tardes de la semana, ninguno sacó nunca el móvil del bolsillo más que para mirar la hora

El perfil de jóvenes con los que he hablado, que expresan constantemente deseos de ascender socialmente (lo que ellos entienden como tener “un

buen trabajo”, ganar dinero, disfrutar de una “vida estable”) e intentan perseguir la movilidad social ahorrando o buscando un empleo, han tenido que cambiar sus hábitos de ocio y consumo para sus objetivos. Se lamentan que para lograr la movilidad social se debe abandonar el ocio callejero y por lo tanto colectivo. Potencialmente, esto les conduciría a la adopción de un ocio más relacionado con el consumo de bienes materiales (especialmente tecnológicos) y por lo tanto mayormente individual. Por otro lado, asocian la “exclusión social” o el fracaso a la calle, al ocio en grupo, que como he dicho está alejado del consumo. Así, la movilidad social requiere de un abandono de la cultura “de calle” o “de barrio” y por lo tanto la adopción de unas prácticas culturales más individualistas y consumistas.

Ellos mismos reconocen, después de mostrar orgullo por su vida “callejera”, que esta puede ser un obstáculo para mejorar su situación socioeconómica.

El racismo

Cabe considerar que más de dos tercios de estos jóvenes son o bien personas gitanas o bien inmigrantes o hijos de inmigrantes. Identifican el racismo institucional y el del mundo laboral y se quejan de haberlo sufrido. De hecho, es lo primero que nombran al hablar de “exclusión social” -“los gitanos” y “los extranjeros”- y cuando hablan de las dificultades para encontrar trabajo una de las más nombradas son “los papeles” (no tener la nacionalidad o permiso de trabajo). Las anécdotas no son pocas: Andrea explica que un funcionario se negó a atenderla “por ser rumana”, Yumara dice que en el metro la miran mal “porque parece mora”, Zaida y Raquel mantienen una acalorada conversación sobre las personas que no han querido contratarlas “por no ser blancas”. La queja más común, sin embargo, es que sus profesores “son racistas”, seguida de historias para demostrar que estos a veces juzgan su potencial y capacidades basándose en su etnia. Salma, una chica marroquí de 19 años, y Raquel, senegalesa de 20 años, conversaban:

Salma: Mi hermana dejó de estudiar la ESO porque el profesor, le... le estaba diciendo que que no hacía nada, o sea que... A ver, nosotros hemos venido de fuera ¿sabes? Sin hablar el español... No le puedes decir, porque sea callada, lo que le decía: "eres un mueble"

Raquel: La de educación física, también era bastante racista [...] Me trató muy mal y muchos profesores también me han tratao mal. Porque yo era la mejor de mi clase en mi país. Y cuando llegué... Yo era muy buena en las ciencias, en química y todo esto. Pero había una vez en verano, [...] había como un curso para jóvenes para ir a... a ese curso que era de ciencias... yo me quería apuntar y me dijeron [los profesores] "¡no, tú no! ¡tú no que eres muy no sé qué, no te enteras, no lo harás bien! ¡esto no es para gente de tu nivel!"

En esta misma conversación, tanto ellas como dos amigas más llegaron a afirmar que el racismo era uno de los motivos por los que los jóvenes abandonan el instituto. Es un hecho que el abandono temprano de la educación y la formación es mayor entre inmigrantes (Carrasco *et al.*, 2018: 214) Según estos autores, sobre los alumnos inmigrantes se proyecta unas limitadas expectativas de éxito escolar. Se naturaliza el abandono escolar prematuro de los estudiantes inmigrantes y además dado que se considera propio de su condición, se les orienta hacia la formación profesional u ocupacional en vez de hacia estudios superiores. (Carrasco *et al.*, 2018)

La solidaridad que se observa entre ellos al darse la razón unos a otros en su denuncia del racismo, el apoyo que se dan con palabras de cariño y la rabia compartida son formas de autodefensa y de resistencia propias de la cultura contraescolar etnografiada.

Sin embargo, el racismo actúa como obstáculo para una producción cultural que resulte en la articulación de prácticas de resistencia transformadoras, pues es un elemento de división material e ideológica de la clase trabajadora y por lo tanto de estos jóvenes. Se quejan del racismo pero reproducen en sus discursos estereotipos racistas. En una misma conversación, pasan de denunciar la brecha salarial racial a quejarse de que los latinos son

machistas y los gitanos son sucios y problemáticos. Juzgan a sus “iguales” - otros jóvenes de clase trabajadora- con estereotipos racistas. Dos de los jóvenes gitanos hablan mal de una chica por ser rumana, ella se queja de atributos de sus vecinos que achaca a que sean latinos y dos chicas nacidas en Barcelona se meten con “los moros”. El racismo es una de las formas en las que la ideología dominante, como veremos más adelante, limita las prácticas y discursos de resistencia de esta contracultura.

Pese a que identifiqué la racialización como una de las propiedades de las divisiones de clase esta cuestión introduce elementos de análisis de gran complejidad en los que no pretendo entrar por una falta de material etnográfico que me permita abordar el tema en profundidad y por no caer en una simplificación del tema al contar una extensión limitada para desarrollar y exponer mi investigación.

La clase

El imaginario de estos jóvenes sobre las clases sociales y su manera de relacionarse con la suya es uno de los elementos más conflictivos y complejos de su contracultura. Pese a no exhibir una autoidentificación colectiva formulada en términos de clase social, en sus discursos aflora una incomodidad y un sentimiento de injusticia que podrían constituir un desafío a la ideología dominante que afirma una igualdad de oportunidades y la negación de las clases sociales.

Se vislumbra una conciencia de un “nosotros” oponiéndose a aquello que *no* son. A menudo se distinguen de “los pijos”, de los que se ríen con cierto sentimiento de superioridad. También son comunes las quejas por “lo caro que está todo” acompañadas de la denuncia de la injusticia de que no puedan costearse sus gastos debido a sus bajos ingresos. En última instancia, lo que se observa es una denuncia del clasismo que todos sufren y que identifican con situaciones y vivencias concretas personales. Víctor, hijo de padres trabajadores y residente de Nou Barris desde su infancia,

siempre ha ido a la escuela pública y comenta que eso hacía que los chicos que iban a la privada se metieran con él porque, en sus palabras, “se creían alguien” por ello y a él lo veían “como inferior”. Isabella, una joven de 18 años que llegó de Colombia al barrio de Roquetes hace seis meses, me contó que los padres de su expareja, empresarios del barrio de Sarrià, no querían que él saliese con ella por su clase social.

Hay una fuerte frustración y sentimiento de injusticia y no dudan en defender un “nosotros” de estereotipos clasistas.

No está bien que nadie venga aquí y diga "tú eres pobre, tú eres mala influencia", no se qué "eres un mierdas, eres escoria", eso no está bien. Pero lo que sí que es verdad es que hay más delincuencia, más así. Pero no porque la gente quiera, sino porque como no hay tanto dinero, donde hay pobreza hay gente que roba, hay gente que se droga, ¿sabes? [...] Tú pones a la misma persona en otro sitio con dinero y no tiene por qué ser delincuente. [...] No depende de la persona, depende de la situación.

¿Qué tiene que ver un barrio? Ya está, bueno, tú tienes plata, ¿sí? Sí, puede que yo no tenga, pero soy una persona como tú normal y corriente, que no me mires por encima del hombro, ¿sabes? Eso no. [...] Porque hay chicos que se creen más pijos y dicen que porque somos de aquí entonces no se quieren juntar con nosotros.

Pero estas denuncias, esta forma de resistencia que son los discursos críticos con el clasismo que padecen para defenderse potencialmente de manera colectiva, como veremos a continuación, son profundamente desarticulados por la ideología dominante meritocrática e individualista, así como por los procesos de estigmatización.

3.2 Ideología y estigma

Ideología

Hasta ahora se han descrito los obstáculos a su contracultura que reproduce el grupo de manera interna, pero por supuesto hay factores limitantes

externos (instituciones, Estado...) que se reúnen en la ideología dominante, que interactúa con la cultura, influyéndose la una a la otra. La ideología dominante impacta desde arriba en esta cultura contraescolar, principalmente, a través de lo que Willis llama confirmación y dislocación: confirma los aspectos de los procesos culturales que mejor encajan con la organización social dominante y disloca aquellos que pueden penetrar críticamente al sistema. (Willis, 2017) Entre otras, una fuerza ideológica para preparar a estos jóvenes para el trabajo es la orientación profesional que ofrece el *Tastet d'Oficis*, que les transmite discursos que acaban integrando, sobretodo los referentes a la legitimación de las desigualdades sociales.

La ideología dominante actúa naturalizando aspectos culturales que son débiles e inciertos; integra los procesos culturales desarrollados desde abajo para reforzar el status quo. De esta manera instaura lo que consideramos “sentido común”, que acompaña siempre a estos jóvenes.

La fuerza de las ideas más afines a la ideología hegemónica tienden a dislocar o desarticular los elementos de resistencia cultural. Pasa por ejemplo con la denuncia por parte de estos jóvenes de que “todos los trabajos son iguales”, opuesta a la idea de la orientación profesional de una variedad de trabajos y aspiraciones. Pese a su discurso crítico, las ideas hegemónicas sobre el trabajo que se transmiten insistentemente a los jóvenes permean en su discurso y lo dislocan. Estos discursos dominantes no consiguen imponer la imagen de una variedad de trabajos pero sí desplazar lo que los asimila (la lógica productiva capitalista). Otra dislocación son los ataques al grupo informal de jóvenes para empujarlos hacia lógicas más individualistas: se usa la amenaza de la competitividad del mundo adulto y del trabajo para atacar la solidaridad entre ellos. (Willis, 2017) Desde luego, aunque los efectos de la ideología dominante, especialmente sobre la solidaridad entre los jóvenes, no sean tan absolutos como Willis expone (como hemos visto con las muestras de solidaridad entre ellos de las que habla el apartado anterior), sí que permean en su contracultura. Observamos cómo a menudo reproducen la idea de que todos sus

malestares no proceden de una causa común y desarrollan explicaciones individualistas, lo que provoca conflictos internos. De hecho, el mayor obstáculo para la producción cultural de la cultura contraescolar identificado en el trabajo etnográfico es la división del grupo, el enfrentamiento, el juicio de unos a otros basado en valores de la ideología dominante, principalmente el esfuerzo y la productividad.

El mayor efecto de esta dislocación de la solidaridad de clase es la naturalización y legitimación de la pobreza y las desigualdades sociales de las que ellos mismos y su entorno son víctimas. Todos estos jóvenes muestran explicaciones subjetivas del fracaso escolar y laboral y culpan a los que lo sufren, obviando que ellos mismos se encuentran en la misma situación. La principal confirmación cultural por parte de la ideología dominante es la de la meritocracia, explicando los éxitos y fracasos según el esfuerzo individual. Lo que Isabella dice a continuación no es más que uno de decenas de ejemplos sobre el efecto que tiene el individualismo y la meritocracia en los discursos del grupo, en las dinámicas entre iguales:

[ascender socialmente] Es una cuestión de esfuerzo. Porque uno puede ser lo que uno quiera pero la cosa está en uno. Si, por decir, tú no tienes dinero, pues venga, va, trabaja, trabajas y ahorras y te pagas tus estudios. Es esto de la actitud, ¿sabes?

Si algo caracteriza los discursos etnografiados en este trabajo son sus contradicciones internas, que según Willis son resultado de los procesos de confirmación y dislocación que hemos visto anteriormente (Willis, 2017) Sin embargo, si consideramos otros factores, podemos trascender la idea de que las limitaciones de la resistencia cultural son únicamente resultado del impacto de la ideología dominante . Contrariamente al homogéneo grupo que estudió Willis (todos varones blancos, de la misma edad, etc.), en el grupo que nos ocupa, si bien todos los jóvenes comparten el hecho de ser de clase trabajadora, tenemos a jóvenes nacidos en España, inmigrantes de primera generación, otros de segunda generación, hombres, mujeres... Si ampliáramos la investigación etnográfica, ¿no encontraríamos acaso que

sus contradicciones son también fruto de sus diferencias, aunque podamos agruparlos como miembros de una misma contracultura? ¿No se da en este caso, además de una “autocondena”, la condena del compañero con el que se comparte clase social pero del que se diferencian por otros atributos? Quizás no es sólo la ideología dominante la que evita que un “nosotros” como jóvenes de clase trabajadora, permanezca unido. Cabría continuar indagando en lo que diferencia a estos jóvenes para evitar el reduccionismo a una sola causa, la ideología dominante, de las contradicciones internas de su producción cultural.

Estigma

Hemos visto de qué manera la influencia de las ideas promovidas por la ideología dominante es un obstáculo para la resistencia cultural, principalmente dividiendo al grupo internamente. Otro obstáculo, que tiene consecuencias colectivas y sobre el individuo, es el estigma.

En primer lugar, cabe mencionar la abrumadora desvalorización de sí mismos que hacen estos jóvenes. Su identidad social condiciona la percepción que tienen de sí mismos y en el caso de estar estigmatizada se percibe que no se puede lograr lo que se requieren los estudios, viviendo en una constante sensación de fracaso. Los procesos de estigmatización impactan su subjetividad, considerándose la mayoría de ellos incapaces de realizar estudios superiores o incluso de acabar la ESO. Las consecuencias del estigma que expone Goffman (1970) están presentes en su autopercepción e identidades. Uno de los orígenes de su autoimagen negativa lo encontramos, en todos los casos expuestos por ellos mismos, en los discursos de algunos docentes, que les han transmitido que sus capacidades académicas son limitadas. Como vemos a continuación, la mayoría no identifican el origen de su “identidad deteriorada”, mientras que algunos lo hacen parcialmente:

A mí me gustaría ser psicóloga pero veo que son muchos estudios y yo no sé... Pos que no me veo capaz pa estudiar tanto. Porque no sé... Yo me considero mu tonta

pa los estudios... [...] Cuando yo estaba en el instituto me decían: "Atenea, es que de maquilladora a psicóloga son caminos muy distintos, ¿qué quieres hacer?" Digo:

A mí me gustan las dos cosas. Y me decían "tira pal tema de maquillaje porque lo de psicóloga cuesta mucho" Pues, ¿qué pasa? Que me metí en eso y pues ya... En vez de animarme me quitaban la ilusión, como que no podía, ¿sabes?

Es que no se por qué siempre pienso ¡que nunca voy a encontrar trabajo! [...] Yo soy como "¡bua, es que no me van a cojer!" [...] No lo sé, no sé por qué lo digo, pero... [...] Si siempre te dicen que no vales... Claro, ¡te lo crees! [...] Siempre estoy con mal pensamiento hacia mí.

El estigma hace que individualmente se juzguen a ellos mismos y a sus iguales desde los discursos e ideas de la ideología dominante, pese a formar parte de una cultura de resistencia. Las macroestructuras se incorporan simbólicamente al nivel cultural y así devienen fuentes de significado, identidad, etc. para tomar decisiones vitales, aparentemente de manera "libre". Así es como el nivel cultural, la producción cultural del propio grupo, forma parte del proceso de reproducción social (Willis, 2017) Considero que los obstáculos (el racismo, la calle, el estigma...) hacen que las formas culturales de resistencia del grupo subalterno no se desarrollen de manera articulada.

El estigma supone un deterioro de la identidad. Al ser estigmatizada su cultura los miembros de la clase obrera sienten la necesidad de ocultarla. Sienten culpa y vergüenza y por lo tanto reniegan de ella. Socialmente su cultura se considera opuesta al éxito social, por lo que para aspirar a este primero deben renegar de su condición. Así empieza un proceso de diferenciación respecto de su clase a través de la competitividad con sus iguales para escapar. (Latorre, 2015) Así es que estos jóvenes, a pesar de reconocerse como "pobres", nunca hablan de sí mismos en términos de clase trabajadora, ni siquiera de clase baja. En la misma línea, al preguntarles sobre la "exclusión social" todos afirman que no les suena dicho término y cuando se les explica todos se apresuran a comentar que "no va con ellos" o "no les representa" en un tono defensivo.

El estigma no solo impacta de manera individual sino que también compiten con sus iguales para escapar a su condición de clase y lo hacen con los recursos de los que disponen: sobretodo, juzgando a aquellos de su misma clase desde discursos estigmatizantes propios de la ideología dominante. Así, culpabilizan a sus iguales de su suerte o fracaso en el trabajo y los estudios.

Que sinceramente, la gente no estudia porque no quiere, no hay más... Tú puedes ser un pobre, un drogadicto, lo que sea, pero puedes estudiar.

La ideología dominante y el estigma se expresan en sus discursos causando contradicciones constantes. Los ejemplos son muchos. De primeras, ninguno menciona los impedimentos económicos como causa del abandono escolar, pero cuando se mencionan todos se muestran indignados. Afirman que la gente sigue estudiando “por un buen futuro”, a la vez que se quejan de que estudiar no garantiza encontrar empleo, ni siquiera de baja cualificación. Claman que “si te lo curras” encontrarás trabajo, incluso uno que te guste (lo que se traduce en la culpabilización de los que no lo consiguen), para luego decir que “no hay trabajo”. Otra contradicción recurrente es la denuncia de que es injusto que unos cobren más que otros seguida de la consideración de que es justo cobrar más si has estudiado porque te has esforzado.

Maria (yo): ¿De qué clase social creéis que sois?

Raquel: ¡Pobres!

Salma: Baja

Zaida: ¡Muy baja!

Maria: ¿Y eso puede cambiar?

Zaida: Yo sí, creo que sí

Maria: ¿Pero de qué depende?

Raquel: De uno mismo

Z: De que trabajes, de que te esfuerces... [...]

Raquel: Sino, es tu culpa. Tú no deberías depender de otra persona ni de nadie para tú tirar pa'riba. [...]

Zaida: Si te esfuerzas puedes escalar perfectamente. [...]

Maria: ¿Y los impedimentos que decíais antes? Veo que teneis los dos discursos. El de "si te esfuerzas lo vas a conseguir", y luego...

Raquel: Es que ese discurso realmente a mí me tiene un poco... A veces no puedes hacer más. [...] Por ejemplo mi madre. Una madre, que tiene 40 años, seis hijos y ella... Trabaja tres trabajos y está también... Que a veces no llegamos para pagar la luz, no llegamos al piso, no llegamos... Entonces la gente dice "ay, tal vez si te esfuerzas más". Con ese discurso, ¿qué dice ella? "¡Me estoy dejando la piel!" ¡Es que es eso! ¡Es que no es su culpa, no es su culpa! ¡No es culpa de ella! [...] He reflexionado mucho en esta conversación. Porque tenemos contradicciones.

4. CONCLUSIONES PRELIMINARES

He podido observar que la reproducción cultural es un proceso dialéctico y complejo en el que participan tanto las macroestructuras y la ideología como la producción cultural de los subalternos que los lleva a la reproducción social de su rol.

Se han advertido formas culturales de resistencia que podrían tener un potencial transformador, como las expresiones de solidaridad entre ellos ante el racismo o el clasismo.

A su vez, he reparado en el componente autolimitativo de maneras de pensar, sentir y actuar que no llevan a los jóvenes a resistir y transformar la realidad social sino que les causan un malestar que es individualizado y naturalizado por ellos mismos así como por las instituciones y autoridades que les rodean. (Bourgois, 2010) Se da su autocondena, ante todo, con el rechazo a lo académico y su relación con la vida callejera, que parte del deseo de disponer de "tiempo libre" para socializar que les permita formar parte de un grupo. En un primer momento, la más inmediata manera de pertenecer al grupo social del barrio es el abandono de los estudios para disponer de más tiempo y para gozar de un estatus privilegiado (dado el valor en el grupo que se otorga a esta desobediencia). Sin embargo, esto conduce a tener bajas expectativas respecto a la movilidad social, pues llega un momento en el que toman conciencia de que con empleos precarios no

basta para “progresar” socialmente como ellos desean: acceder a bienes de consumo más caros, abandonar el hogar familiar y tener una vida estable. Cabría realizar una exploración etnográfica en más profundidad para resolver si el aplazamiento continuo de la entrada “definitiva” al mercado laboral (a través de realizar cursillos, pequeños trabajos de la economía sumergida, prácticas...) es una estrategia para aplazar el momento de plantearse si realmente tendrán esos trabajos que desean o que les han prometido si realizaban esos mismos cursillos o empleos (supuestamente temporales a modo de transición) de baja cualificación y precarios. Sería interesante realizar una etnografía a largo plazo para ver la reacción de estos jóvenes cuando dichas expectativas y promesas no se ven cumplidas.

Algunos autores como Willis o Bauman exponen que la identidad social y el reclamo de un espacio en la sociedad, debido a los cambios producidos al pasar a lo que se entiende como la sociedad postfordista, se construye a través del consumo y no del trabajo. El “envolvente” (en palabras de Willis, 2008) mercado y sus bienes de consumo presentan alternativas más atractivas e inmediatas a los jóvenes de las que puede ofrecer el instituto o los estudios universitarios. Sin embargo, ¿qué ocurre con estos jóvenes, de clase trabajadora, que no tienen acceso a la mayoría de bienes de consumo? En el caso de los jóvenes que han participado de la etnografía, resulta más envolvente la vida de calle -inmediata, cercana, accesible- que el mercado de consumo.

Añadir que además de ampliar la investigación en todas las cuestiones expuestas en este trabajo, sería relevante investigar también sobre la relación entre estos jóvenes y la Administración, los distintos programas de integración social e inserción laboral de los que participan, los Servicios Sociales y especialmente los trabajadores que los representan (asistentes y educadores sociales). Este ha sido un tema de conversación no poco recurrente entre los jóvenes que aunque no ha tenido cabida en este trabajo se presenta como profundamente complejo y significativo.

Algunos elementos de la resistencia cultural juvenil que se han descrito, podemos concluir parcialmente, acaban resultando en la reproducción social, a través de la resignación de los jóvenes al rol que la sociedad tiene para ellos. Así pues, se requeriría más investigación etnográfica y una discusión teórica más profunda para determinar si a este conjunto de valores y prácticas materiales y simbólicas, al estar desarticulado y tener resultados a favor del status quo, se lo puede entender como resistencia cultural. Lo que sí se da es un conflictivo, complejo y constante proceso de producción cultural oposicional de un grupo subalterno, por lo que sí podemos hablar de “contracultura”.

5. BIBLIOGRAFÍA

BOURDIEU, P. (1990). La juventud no es más que una palabra. *Sociología y cultura*, 163-173. URL permanent: <http://www.academia.edu/download/33793292/la-juventud-no-es-mas-que-una-palabra.pdf>

BOURDIEU, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo Veintiuno.

BOURDIEU, P. (2013). *La nobleza de Estado: educación de élite y espíritu de cuerpo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo Veintiuno.

BOURGOIS, P. (2010). *En busca de respeto: vendiendo crack en Harlem*. Argentina: Siglo Veintiuno.

CARRASCO, S., PÀMIES, J., NARCISO, L. (2018). Abandono escolar prematuro y alumnado de origen extranjero en España: ¿un problema invisible?. *Anuario CIDOB de la Inmigración*, 212-236. URL permanent: [D o w n l o a d s / 3 4 4 2 1 1 -
Texto%20del%20artículo-496658-3-10-20200402%20\(2\).pdf](http://dx.doi.org/10.2436/20.ano.496658-3-10-20200402%20(2).pdf)

ENGUITA, M. F. (1990). *La escuela a examen*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

FOUCAULT, M. (2015). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Argentina: Siglo Veintiuno.

GOFFMAN, E., GUINSBERG, L. (1970). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

HENRÍQUEZ, A. A. (2014). El habitus y la movilidad social: de la modificación del sistema de disposiciones a la transformación de la

estructura de clases. *Revista de Sociología*, (29). URL permanent: <https://revistachilenahumanidades.uchile.cl/index.php/RDS/article/view/36178>

JONES, O. (2018). *Chavs. La demonización de la clase obrera*. Madrid: Capitán Swing Libros.

KAPLAN, C., GARCÍA, S. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: OEI.

LATORRE, F. (2015). *Identidad y desigualdad: el reconocimiento de la clase obrera*. Castellón: Universitat Jaume I. URL permanent: <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/127206>

LAULLÓN, R., SÁNCHEZ, A. (2017). *La clase obrera no va al paraíso: crónica de una desaparición forzada* (Vol. 52). Ediciones Akal.

MARTINERA, J. A. (2013). Consideraciones sobre la teoría de la resistencia cultural de Paul Willis: Un aporte para los estudios sobre inserción laboral juvenil en sectores vulnerables. *Tesis de Licenciatura*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. URL permanent: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte844>

MELO, Z. (1999). Los estigmas: El deterioro de la identidad social. *Revista Symposium*, Vol. 3, No. 1: 45-59. URL permanent: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/5727/5727.PDF>

Observatorio de Emancipación. (2019). *Balance general. 1er semestre 2019*. URL permanent: <http://www.cje.org/descargas/cje7577.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2019). *Panorámica de la Educación 2019. Nota país: España*. URL permanent: <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:5322d3e6-5273-4e91-a026-2d1c47517744/eag2019-cn-esp-spanish.pdf>

WACQUANT, L. (2006): *Castigar els pobres. El nou govern de la inseguretat social*. Barcelona: Edicions de 1984.

WILLIS, P. (2017) [1977]. *Aprendiendo a trabajar* (Vol. 118). Madrid: Ediciones Akal.

WILLIS, P. (2008). Los soldados rasos de la modernidad: la dialéctica del consumo cultural y la escuela del siglo XX. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 1(3), 43-66. URL permanent: /Downloads/Dialnet-LosSoldadosRasosDeLaModernidad-2794281.pdf